



HAL
open science

Perfil docente del profesorado del subsistema de estudios generales de universidades peruanas

Osbaldo Turpo Gebera, Gerber Pérez Postigo, Emilio Guerra Cáceres, Walter Fernández Gambarini, Florencia Concha Fuse

► **To cite this version:**

Osbaldo Turpo Gebera, Gerber Pérez Postigo, Emilio Guerra Cáceres, Walter Fernández Gambarini, Florencia Concha Fuse. Perfil docente del profesorado del subsistema de estudios generales de universidades peruanas. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 2020. <hal-03398858>

HAL Id: hal-03398858

<https://hal.science/hal-03398858v1>

Submitted on 23 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Perfil docente del profesorado del subsistema de estudios generales de universidades peruanas

Osbaldo Turpo Gebera¹, Gerber Pérez Postigo¹, Emilio Guerra Cáceres¹,
Walter Fernández Gambarini¹, Florencia Concha Fuse¹

oturpo@unsa.edu.pe, gperezpo@unsa.edu.pe, eguerrac@unsa.edu.pe,
wfernandezg@unsa.edu.pe, mconchaf@unsa.edu.pe

¹ Departamento Académico de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa,
Av. Venezuela s/n, CP 04001. Arequipa, Perú.

Pages: 13–24

Resumen: El estudio del perfil docente del profesorado de estudios generales resulta medular para definir su contribución a la formación integral del estudiantado. En esa intención, se indagó sobre las características que aportan a reconocer sus autopercepciones sobre el perfil docente. Para lo cual, se desarrolló, validó y aplicó un cuestionario a 97 docentes que laboran en diferentes áreas del conocimiento de una universidad pública de Perú. Los resultados evidencian rasgos distintivos del profesorado de estudios generales respecto del conjunto del profesorado universitario. Son más jóvenes y con mayores titulaciones y, paradójicamente, situados en una mayor precariedad laboral. Sus consideraciones hacia las dimensiones que componen el perfil docente son autopercebidas con diferente énfasis, resaltan lo personal y participativo sobre lo pedagógico y cognitivo, un desbalance generado por la primacía de sus propias referencias, e indicador de progresión hacia los ideales establecidos normativa e institucionalmente.

Palabras-clave: Perfil docente; estudios generales; profesorado universitario; trabajo docente; Perú.

Teaching profile of the teaching staff of the subsystem of general studies of Peruvian universities

Abstract: The study of the teaching profile of the general studies teaching staff is essential to define its contribution to the comprehensive training of the student body. In this intention, it was investigated about the characteristics that contribute to recognizing their self-perceptions about the teaching profile. For which, a questionnaire was developed, validated and applied to 97 teachers who work in different areas of knowledge of a public university in Peru. The results show distinctive features of the general studies teaching staff with respect to the entire university teaching staff. They are younger and with higher degrees and, paradoxically, they are in a greater job insecurity. His considerations towards the dimensions that make up the teaching profile are self-perceived with different emphases, highlighting

the personal and participatory over the pedagogical and cognitive, an imbalance generated by the primacy of his own references, and indicator of progression towards the normative and institutionally established ideals.

Keywords: Teaching profile; general studies; university teaching staff; teaching work; Peru.

1. Introducción

La sociedad actual transita por procesos de readaptación, desde el modelo industrial a la sociedad del conocimiento. Un decurso que supone retos para transformar y cambiar la educación de las personas, y puedan convivir en una sociedad cada vez más competitiva (Rodríguez, Aguilar, Jiménez y Pérez, 2001). En esa línea de transformaciones, las universidades, desde tiempo atrás, están preocupados por la formación integral de los estudiantes, para contrarrestar el sentido economicista en la que esta “sumergida” la educación universitaria (Nussbaum, 2011). Se trata de superar el sentido de la rentabilidad que gobierna a la universidad, por otro, que admita “poder transmitir valores, competencias y preparar a sus alumnos para un desarrollo emocional compatible y exitoso dentro del mundo del mercado laboral” (Abanades, 2016, p. 18), . La necesidades abiertas, la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning América Latina (2005), (Barros-Bastidas, Turpo, 2020) plantearon el enfoque de competencias en las universidades, generando espacios de desarrollo académico. La propuesta se orientó a convenir, moderar y armonizar las estructuras educativas de las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas como equiparables en el área común europea; estableciendo las bases de futuro para América Latina. En esa dinámica de cambios, el papel del docente cobra relevancia, planteándosele, formarse para capacitarse transversalmente en las diferentes materias; y con ello, según, López y Farfán (2005), acortar la distancia entre la educación universitaria y la práctica profesional.

La educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en una estrategia eficiente, y puede ser aceptada e integrarse en la cultura académica, como el que se gesta en las universidades. El carácter del enfoque adquiere singularidad en el diseño de currículos innovadores y, consiguientemente, en los perfiles tanto de ingreso como de egreso. En esa línea de pensamiento Buckley y Caple (1991), comprenden a la formación como el escenario para generar aprendizajes y planificar experiencias que conlleven a actuaciones pertinentes y coherentes; mientras que la educación está relacionada, más propiamente, con el desarrollo de conocimientos, técnicas y valores que propicien una capacitación más general.

El enfoque de competencias interviene en los procesos de reforma en la generación de cambios –tanto educativos como institucionales–, y un alto nivel de involucramiento de los actores educativos, fundamentalmente, de la comunidad educativa, es decir, del profesorado y estudiantes. Corresponde al profesorado establecer los marcos filosóficos que guíen el proceso educativo, renovando su práctica docente; y al estudiantado, asumiendo la responsabilidad y autonomía de su aprendizaje. Según Galvis (2007), Barros, Turpo, (2017), Ortega (2010) y (Segura, 2004), cómo debe ser y actuar el profesor, constituye una preocupación, pero, también, un desafío y oportunidad para establecer las características o perfiles deseables de los docentes universitarios, desde el enfoque de competencias.

La opción por el enfoque de las competencias constituye la base fundamental para orientar los componentes del proceso formativo, al brindar principios, indicadores y herramientas para su desarrollo (Tobón, 2006). La educación basada en competencias representa una de las tendencias mayores para la innovación de los modelos universitarios. Para Camargo, Castañeda, (2019), Daza, Castañeda, Tovar, Segovia, Cortés, (2019) Álvarez (2011), “la universidad debe proveer los mecanismos necesarios para su aplicación con respecto a políticas, herramientas, sistemas de apoyo al docente, infraestructura, relaciones institucionales, entre otros” (p. 105).

La serie de transformaciones que se dan en el ámbito de la educación, y en especial, de la educación universitaria, en su mayoría, está basada en competencias. Para Bogoya (citado por Martell, 2010), el desarrollo de competencias lleva al individuo, de modo pertinente y oportuna a un proceso de apropiación y aplicación del conocimiento en la resolución de problemas. Tal planteamiento comporta profundos cambios, esencialmente, de la demanda de nuevos perfiles, tanto de estudiantes como del profesorado. Abordar los perfiles del profesorado, involucra considerar, primordialmente, conceptualizar su formación y trayectoria, al considerar, según Tobón (2006), a las competencias como procesos complejos de desempeño, con idoneidad y responsabilidad en un determinado contexto.

En esa perspectiva, el papel del profesorado es de un agente de cambio, que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable, transformando a todos (Álvarez, 2011). Presupone un compromiso con la superación personal para la creación de una mejor sociedad, tanto como de la educación. Un compromiso de reflexión constante sobre su tarea docente, y de espacios de construcción individual y grupal para el desarrollo integral del estudiante. Esencialmente, debe conducir su enseñanza, como estrategia de mejora y actualización de la práctica docente (Zenteno, 2009). Presupone asumir actitudes dirigidas hacia el cambio, basado en el enfoque de competencias.

Dentro de las perspectivas de cambio, corresponde al profesorado universitario, asumir un perfil docente concordante con las necesidades e intereses del estudiantado. Para Galvis (2007), Prieto (2005), Ortega (2010), entre otros, las competencias que deben constituir el perfil del profesorado universitario, pasan por: i) conocimiento amplio en lo disciplinar, que supone no solo de un dominio cognitivo sino de una práctica demostrada como constructor del saber y su proyección, sino integrado a la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, sin sesgos; ii) conocimiento pedagógico, conocer y comprender las formas (teorías del aprendizaje, modalidades y métodos de enseñanza) de aprender y los sistemas de evaluación adecuados ante los nuevos retos, para una optimización formativa; iii) Habilidades de gestión, vinculadas a la gestión, organización y planificación de la enseñanza y de sus recursos en diferentes contextos.

Las competencias docentes, de carácter disciplinar, pedagógica y de gestión, son esenciales y definen el perfil del profesorado universitario, aportando a la planificación y desarrollo de objetivos, metodologías y recursos (Ortega, 2010). A esas competencias, se agregan otras, igualmente importantes, como: iv) tutoría, para (re)crear ambientes del aprendizaje, que incentiven a descubrir sus motivaciones hacia múltiples alternativas (Sánchez, 2001); v) capacidades culturales y contextuales, para desarrollar en el estudiantado una cultura general, que supere el discurso identitario; y vi) capacidades comunicativas, vinculadas a la capacidad discursiva, de apropiación de diferentes recursos del lenguaje que favorezcan la comunicación docente-estudiante.

Las condiciones y características de la sociedad de hoy, demandan competencias adicionales al profesorado universitario, más vinculadas al desarrollo social e individual, como las vii) capacidades metacognitivas, de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevisibles, y actuar con creatividad e innovación didáctica y una toma de decisiones pertinentes (Ortega, 2010); viii) capacidades tecnológicas, relacionadas con el aprendizaje, la investigación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la labor profesional docente; y ix) capacidades de investigación, que permiten construir proyectos futuros integrales que ubiquen y motiven al quehacer del estudiantado, e induzcan al desarrollo de cualidades para emprender y comprender la realidad (Álvarez, 2011).

En este contexto de cambios, las universidades peruanas implementaron los estudios generales como obligatorios, y previo a los estudios especializados o profesionalizantes. Dicha etapa comprende un mínimo de 35 créditos y se desarrolla entre uno o dos años. El propósito de los estudios generales, conforme a la Ley Universitaria 30220, del 2014, está orientado a la formación integral del estudiantado. Cada universidad determina la dinámica de su operatividad, respondiendo a las demandas sociales y políticas que caracterizan a nuestra multiforme realidad. En los procesos instituidos por las universidades, se reconoce la importancia y realización de las competencias genéricas entre los estudiantes (Turpo-Gebera, More-Pérez y Pimentel-Cruces, 2020), de ahí la necesidad de contar con un profesorado que contribuya reflexivamente a la concreción de las capacidades demandadas.

Corresponde a las universidades establecer el perfil del profesorado que asuma la importancia y necesidad de concreción de las competencias que los estudiantes demandan. En esa perspectiva, el rol de la universidad resulta imprescindible para avanzar en la formación de las personas y de la sociedad, alude a la responsabilidad social de la universidad para la anhelada consecución de la igualdad (Guerra, 2019). La construcción de una cultura de relaciones humanas es fundamental para influir en su entorno, y para dotar a los integrantes de su comunidad académica de herramientas para profundizar críticamente su agencia, tal que salvaguarde el bienestar y progreso de la sociedad.

En las universidades peruanas la incorporación de los estudios generales está en relación directa con las exigencias sociales, por cuanto, tributan al concepto del bien público (Rama, 2006). En ese contexto, asumen responsabilidades, derechos y obligaciones para superar los enfoques academicistas, impulsando aprendizajes transversales, con al menos, un nivel intermedio de interdisciplinariedad (Matías, 2016). De ese modo, aportan a la formación integral del estudiantado, para que los futuros humanistas y científicos sociales sigan cursos obligatorios y optativos en ciencias duras y, a su vez, los futuros profesionales de las ciencias duras, hagan lo mismo, cursando materias de las humanidades y ciencias sociales (Cabello y Ortiz, 2013).

El profesorado que labora en los programas de estudios generales en las universidades peruanas, no es, usualmente, un profesorado especializado en esas materias, menos aún, adscritos a un departamento académico de estudios generales (Turpo-Gebera y Pérez-Zea, 2020). En ese quehacer, desarrollan su trabajo docente siguiendo la misión, visión y objetivos establecidos por las universidades (Córdova y Vélez, 2015). La implementación

de los estudios generales avanza con el ideal de promover una formación integral, que responde a una diversidad de sentidos formativos y organizativos. Un proceso que en lo formativo privilegia el estudio “aislado” de las materias (cursocentrismo) y una orientación temprana hacia la especialización, y con un sentido organizacional, que privilegia la gestión dependiente, que limita sus decisiones (Turpo-Gebera, Hurtado-Mazeyra, Pérez-Postigo, Delgado-Sarmiento y Mango, 2020).

En ese contexto, las universidades peruanas desarrollan los estudios generales con distintas dinámicas y asumen diversos sentidos. El profesorado que labora en la conducción de estos programas, responden a diferentes perfiles docentes, unos, más próximos a los sentidos de la formación integral, otros, ponen mayor énfasis a la formación especializada (Turpo-Gebera y Pérez-Zea, 2020). En una u otra intención, asumen la responsabilidad de formar al estudiantado dentro de los objetivos previstos. En esa intención, este estudio indaga sobre las características del perfil docente del profesorado de estudios generales en una universidad pública de amplia tradición, y en tránsito a constituirse en referencia latinoamericana.

2. Método

El estudio asumió como propósito reconocer las características del perfil docente del profesorado que labora en el subsistema de los estudios generales de una universidad pública del Perú. Este colectivo docente presenta rasgos distintivos del conjunto del profesorado que labora en la universidad. En las universidades públicas prevalece una cultura organizacional de tipo jerárquica, donde priman la formalidad, estandarización y burocratización (González et al., 2016). Un entorno no deseable para el profesorado de estudios generales, por cuanto limita su actuación, mas habituados a una cultura del clan y, por ende, más flexibles y discretos, menos propensos a la rutina, y otros rasgos de carácter renovador (Turpo-Gebera y Pérez-Zea, 2020).

Para el recojo de la información se identificó, previamente, a los docentes que tenían una mayor carga lectiva en los programas de estudios generales, una labor desempeñada en las tres áreas de conocimiento (Ciencias Sociales, Biomédicas y Ciencias e Ingeniería) que oferta la universidad. Para la determinación de la muestra de estudio, se dividió a la población de docentes (129), de acuerdo a la mayor carga lectiva (número de asignaturas) en las áreas. Se remitió el Cuestionario de Autopercepción del Perfil Docente de Estudios Generales (CAPD-EEGG-2019) a todos los docentes identificados como profesorado de estudios generales, a través de sus correos electrónicos, de los cuales, 97 (75%) respondieron a este requerimiento. El recojo de la información se realizó durante el último ciclo de estudios del 2019.

	Área de Ciencias Sociales		Área de Biomédicas		Área de Ciencias e Ingeniería		Total
	n	%	n	%	n	%	
<i>Población</i>	59	48	30	24	39	32	129
<i>Muestra</i>	39	40	25	26	33	34	97

Tabla 1 – Población y Muestra de estudio

La tabla 1 revela el carácter representativo de la muestra, constituido por las 3/4 de la población, del profesorado de estudios generales que labora en las diferentes áreas de conocimiento de una universidad pública situada en el sur del país, de una larga tradición e incesante renovación, y en tránsito a constituirse en referencia latinoamericana. Los valores porcentuales de la muestra son próximos a los de distribución de la población, lo que expresa el sentido de alta representatividad de la muestra de estudio.

El cuestionario (CAPD-EEGG-2019) estuvo compuesto de i) Datos Contextuales: sexo, edad, titulación, condición laboral, categoría docente, régimen de dedicación, años de experiencia docente en la universidad, área de conocimiento donde enseña y departamento académico de pertenencia; ii) Dimensión cognitiva (saber - conocimientos), 4 ítems; iii) Dimensión pedagógica (saber hacer - habilidades), 4 ítems; iv) Dimensión participativa (saber estar - actitudes), 4 ítems; v) Dimensión personal (saber ser - valores), 4 ítems. Comprende un total de 16 ítems, 4 por cada dimensión del perfil docente por competencias. Se empleó la escala de Likert en la construcción del instrumento, definida por 5 valores [1 - 2 - 3 - 4 - 5], de menor a mayor, o más propiamente, 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Los encuestados evaluaron cada uno de los ítems (indicadores), precisando la importancia asignada a cada dimensión del perfil docente.

El cuestionario fue validado por cinco expertos en formación docente por competencias, tres nacionales y dos extranjeros. El índice de concordancia fue de 0.89, indicativo de su alta significatividad. Las sugerencias de los expertos permitieron realizar mejoras al instrumento, también es evidencia de la acertada selección de las dimensiones e indicadores que configuran el perfil docente en estudios generales.

3. Resultados

Recogidos los datos, se organizó la información de las características que definen el perfil docente del profesorado de estudios generales. Se presentan en función a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado. Para la representación de las características socio-académicas del profesorado de estudios generales se ha considerado los datos contextuales declarados en el cuestionario.

Los sujetos estudiados componen la muestra representativa del profesorado de estudios generales. En términos de la distribución del sexo del profesorado, la proporción es ligeramente superior para los docentes varones (52%), un indicador de la equidad presente en la población docente. El indicador de edad (promedio) señala que el profesorado que imparte enseñanza en el área de Biomédicas es mayor, de 42 años, superior al de Ciencias Sociales, 34. La titulación académica predominante es la Magister (69%), según la ley universitaria constituye el mínimo grado académico para ejercer la docencia universitaria; existe un menor porcentaje de licenciados, 9% que no cuentan con la titulación mínima para el ejercicio docente en la universidad.

Entre el profesorado de estudios generales, la gran mayoría tiene la condición laboral de contratado (61%) y el 77% está en el régimen de docente auxiliar. Estos dos indicadores, evidencian a un profesorado situado en una condición de trabajo precario y en la categoría más baja del régimen del docente universitario, definen también, su inestabilidad en

el trabajo y menor ubicación en la jerarquía docente. Un alto porcentaje, 67%, ejerce la docencia a tiempo completo, cuentan con una apreciable experiencia docente en el ámbito universitario, mayor en el área de Ciencias Sociales. Es un profesorado con probada experiencia, pero que requiere de condiciones de seguridad laboral para desarrollar su trabajo.

El profesorado de estudios generales que brinda servicios académicos en las diferentes áreas de conocimiento tiene distintas procedencias, está adscrito a distintos departamentos académicos. Un 25% pertenece al departamento de educación, seguido de matemática, 19% y sociología, 16%. Este profesorado se desplaza hacia las áreas donde son requeridas su enseñanza, de modo que se sitúan entre múltiples pertenencias académicas, entre su departamento de origen y donde desarrollan su trabajo docente. En esencia, quienes laboran en estudios generales presentan características que los distinguen del conjunto del profesorado universitario. Son más jóvenes, con mediana experiencia docente, con condiciones de trabajo inestables, pero con una amplia formación académica, un 22% cuenta con doctorado.

El reconocimiento de las dimensiones que configuran el perfil docente del profesorado de estudios generales, permite reconocer características del trabajo docente. De ese modo, la dimensión cognitiva remite al dominio conceptual de la materia, la pedagógica a sus capacidades para el ejercicio de la docencia, la participativa a su implicación en el trabajo institucional y la dimensión personal a los valores que asume en su trabajo docente.

La autopercepción global del profesorado de estudios generales de las dimensiones que configuran el perfil docente revela, en términos promedios, una alta valoración de su trabajo y de su perfil docente. Para este profesorado, si nos atenemos a los valores asumidos, 4 y 5, o casi siempre o siempre ($45 + 39 = 84\%$), la dimensión personal resulta mejor apreciada, expresando la transcendencia de su compromiso axiológico en la enseñanza, un aspecto significativo para la afirmación del carácter de la formación integral requerida en dichos programas. En el otro extremo, la dimensión participativa es la de menor consideración, 61%, muestra de una limitada implicación, dado que el 23%, lo hace ocasionalmente, es decir, de a veces. Una situación no deseable, por cuanto, no contribuye a

Las otras dimensiones autopercebidas por el profesorado de estudios generales expresan que las dimensiones pedagógicas, 74% y cognitivas, 68% son igualmente relevantes en el trabajo docente, demuestran, también, la importancia de dominar la materia, al igual que, tener las capacidades para compartirla. Ambas dimensiones remiten a un profesorado preocupado por su formación y actualización, no solo disciplinar, sino también, de contar con las estrategias y recursos didácticos para promover aprendizajes significativos. De ese modo, se evidencia a un docente que planifica, ejecuta y evalúa eficientemente su enseñanza, como intenciones percibidas por dicho profesorado.

Asumiendo la importancia de las dimensiones según el área de conocimiento donde realiza su trabajo docente, el profesorado de estudios generales los valora de modo diferenciado. De ese modo, quienes ejercen la enseñanza en el área de ciencias sociales aprecian más las dimensiones pedagógica y personal, 42% y 41%, respectivamente; mientras que en ciencias e ingeniería prima las dimensiones cognitiva, pedagógica y

participativa; y en biomédicas, la cognitiva y personal. Las prevalencias expresan orientaciones formativas, es decir, en que capacidades enfatizar para responder a las exigencias de la profesión. Este profesorado asume que, a pesar de enseñar en estudios generales, tienen presente la futura formación profesional de los estudiantes y, parece ser, que estas últimas prevalecen sobre las primeras.

La aproximación por dimensiones a partir de la consideración sobre los indicadores que definen el perfil docente, muestra aspectos singulares que definen la autopercepción del profesorado de estudios generales. Las figuras de a continuación aproxima a la comprensión de las consideraciones asumidas.

En la autopercepción de la dimensión cognitiva del perfil docente del profesorado de estudios generales prevalecen ciertas consideraciones; como el perfil de egreso del estudiantado, que es de amplia valoración (85%), seguida de la actualización de conocimientos profesionales (81%). Ambos aspectos enfatizan en un continuo reajuste y renovación de experiencias que se ajusten al perfil de egreso. Son también, de consideración el fortalecimiento de competencias investigativas, 78%, y las competencias genéricas y específicas del plan de estudios. La orientación hacia la investigación es un rasgo distintivo de estos tiempos, una consideración importante para el desarrollo profesional. En cualquier sentido, prevalece con mayor énfasis lo referido a la profesión, sobre lo previsto para los estudios generales, esto es, de distanciamiento de una formación integral y con sentido humanista y científico. Las consideraciones asumidas en torno a la dimensión pedagógica que configura el perfil docente del profesorado de estudios generales, es decir, sobre sus intervenciones pedagógicas refieren en primera instancia, al uso de recursos tecnológicos en la enseñanza (86%) y al desarrollo de la autonomía del estudiantado (78%), dos aspectos que para este profesorado resulta relevantes. La tecnología y autonomía son dispositivos que contribuyen de sobremanera a la formación integral del estudiantado, aportan a desarrollar capacidades para el acceso a la información y la criticidad. En las consideraciones docentes también prevalecen las atenciones sobre las estrategias y continuidad formativa para promover un desarrollo integral, propio del quehacer de los estudios generales.

Las posturas asumidas sobre la dimensión participativa del perfil docente por el profesorado de estudios generales se orientan hacia el desarrollo de la empatía con el estudiantado, 86%, así como una postura crítica ante la realidad, 85% y resaltan la tutoría como dispositivo para la formación integral, 84%. En esta dimensión, se reconocen las consideraciones que autopercebe el profesorado en su trabajo docente, más en concordancia con los propósitos de la formación integral propiciada por los estudios generales. Las capacidades promovidas en la relación docente-estudiante suscitan la aprehensión de un sentido crítico y de compromiso con el desarrollo social, de un previsible involucramiento con acciones de apoyo. En ello, la tutoría y los trabajos colaborativos cumplen rol trascendente, como movilizadores del cambio.

El compromiso con la tarea formativa del profesorado de estudios generales, desde la dimensión personal del perfil docente (figura 7), evidencia prevalencias en las autopercepciones, sobre todo, en el sentido de compromiso responsable, 81% y la renovación en su práctica cotidiana, 79%. Tales consideraciones expresan iniciativas personales para compartir con el estudiantado, básicamente, sobre situaciones

vinculadas a una actuación a favor del ambiente, el bienestar, la democracia, y otros aspectos de la convivencia social. Perciben, también, que innovar es importante para el fortalecimiento personal, expresa un sentido de vanguardia y de crítica ante lo dado y una apuesta por lo nuevo, una cualidad ineludible para la formación integral, y que comparten con sus estudiantes. Un sentido compatible con la preocupación por el otro, así como con la ética en la vida y profesión.

4. Conclusiones

El estudio ha permitido aproximarse a un reconocimiento de las características y consideraciones que sustentan el perfil docente asumido por el profesorado de estudios generales en su trabajo cotidiano. Este profesorado presenta particularidades que los distinguen del conjunto del profesorado de la universidad, son, en promedio, más jóvenes, con ligeras diferencias entre las áreas de conocimiento, con mayores titulaciones académicas, en su mayoría, están en condición laboral de contratados, aunque con tiempo completo, pero que, los sume en una situación de inestabilidad y precariedad. No están adscritos a una unidad de gestión autónoma de estudios generales, sino que proceden de distintos departamentos. (Turpo-Gebera y Pérez-Zea, 2020).

La ausencia de una instancia que regule los estudios generales es evidencia de un estado embrionario y de una progresión comprensión de su importancia (Turpo-Gebera et al., 2020).

El acercamiento a las autopercepciones del profesorado de estudios generales sobre sus consideraciones al perfil docente, remite a preferencias asumidas sobre las dimensiones que la componen. Así, valoran más ampliamente lo relacionado a su hacer personal y participativo, y menos, a lo pedagógico y cognitivo. Diferencias que explicarían los énfasis asumidos en su trabajo docente, de ciertas particularidades que, en su comprensión, contribuirían a la formación integral, es decir, de autoreferenciar sus orientaciones individuales y sociales como soportes de su enseñanza. Una situación que se aprecia, más ampliamente, si se reconocen desde las áreas de conocimiento donde laboran. En ciencias sociales la dimensión personal y participativa tiene amplia consideración, más que ciencias e ingeniería, acontece, igualmente, con la dimensión cognitiva, con mayor prevalencia en biomédicas y ciencias e ingenieras que en ciencias sociales.

Considerando los aspectos que configuran las cuatro dimensiones del perfil docente del profesorado de estudios generales, se retratan preferencias, así como dilaciones. En la dimensión cognitiva, la atención al perfil de egreso del estudiantado es altamente asumido, al igual la constante actualización en los conocimientos profesionales, estas prevalencias trastocan el sentido de la formación integral, más dirigida a procesos generales que a la especialidad. Respecto a la dimensión pedagógica, resalta el uso de la tecnología y la autonomía por sobre, aspectos, igualmente importantes, como la continuidad formativa e integral, una exigencia prioritaria en estudios generales. Se requiere establecer las líneas orientadoras y el sentido formativo que asegure la formación integral antes que la formación profesional.

Sobre las dimensiones participativa y personal, las autopercepciones sobre el perfil docente del profesorado de estudios generales, se aprecian más en línea de la formación

integral. En la dimensión participativa, la orientación a la empatía y la crítica son fundamentales para dicho propósito, estas orientaciones se alinean a lo previsto por los estudios generales, de formar en el pensamiento crítico y colaborativo. Asumiendo la dimensión personal, prima el compromiso responsable e innovación cotidiana, consideraciones que tributan a favor del desarrollo general. Los aspectos asumidos en el perfil docente, en estas dimensiones, conllevan a la afirmación del sentido formativo que dinamiza las competencias hacia la formación integral e integradora (Turpo-Gebera et al. 2020).

El estudio, si bien aporta a la comprensión del perfil docente del profesorado de estudios generales, también, apertura otras posibilidades de investigación, esencialmente, sobre la importancia asignada a ciertas competencias y su nivel de concreción. Esto último, reconocido desde la percepción del estudiantado, de ese modo, se verifica la distancia entre los énfasis autopercebidos y evidenciados. Otra línea investigativa pasa por validar, experimentalmente, las competencias que en mejor grado se ajuste a las exigencias de los estudios generales. En esencia, dado el carácter reciente, de implementación de los estudios generales en las universidades peruanas, los agentes e instancias educativas van asumiendo responsabilidades, conforme reconocen su trascendencia, asignándoles el valor debido, de contribución a la formación integral del estudiantado.

Referencias

- Abanades, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción*, 32(8), 17-37.
- Barros-Bastidas, C., & Turpo, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones*, 50(2), 167-185. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13952
- Barros, C., & Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38(45).
- Buckley, R. y Caple, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Cabello, A. y Ortiz, E. (2013). Políticas públicas de innovación tecnológica y desarrollo: teoría y propuesta de educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (61), 135-172.
- Camargo, JA y Castañeda, JG. (2019). Análisis bibliométrico como herramienta para el seguimiento de la producción científica en psicología rural. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3 (29), 86-97.
- Córdoba, M. y Vélez-Cardona, W. (2015). El reto de la movilidad docente y los estudios generales: un estudio en dos etapas. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 725-744.
- Daza, J., Castañeda, JG., Tovar, C., Segovia, C y Cortés, JE. (2019). Diseño y análisis psicométrico de una prueba para medir la percepción de clases frente a la formación integral de estudiantes universitarios «PCFI». *Espacios*, 40 (2), 18-29.

- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- González, R., Ochoa, S. y Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad y Empresa*, 18(30), 12–31.
- Guerra, M. (2019). Universidades, neoliberalismo académico e igualdad de género. En Casado da Rocha, A. (ed). *Cultura dual. Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad*. (pp. 33-48). Madrid: Plaza y Valdés.
- López, A. y Farfán. P. (2005). El enfoque por competencias en la educación. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional y IV Internacional “Retos y expectativas de la universidad” México., Universidad Autónoma de Tamaulipas. Tampico. <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>
- Martell, F. (2010). La competencia comunicativa, elemento central de la docencia. *Revista Caminos abiertos*, 179. <http://caminosabiertos2010.blogspot.com/2010/01/la-competencia-comunicativa-elemento.html>
- Matías, M. (2016). *Análisis del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Tesis de Licenciatura). Lima: PUCP.
- Nussbaum, M. (2011). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Prieto, D. (2005). *La enseñanza en la universidad*. Mendoza: Editorial Centro Universitario.
- Rama, C. (2007). Introducción. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En IESALC [ed.], Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Rodríguez, M. C., Aguilar, A., Jiménez, M. y Pérez, S. (2001). Educación basada en competencias. ¿Necesario el conocimiento en el personal de salud? *Revista de Enfermería del IMSS*, 9(3), 133-136. www.imss.gob.mx/NR/rdonlyres/EC8FB70E.../3_133136.pdf
- Segura, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 9-28.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

- Turpo-Gebera, O, More-Pérez, M. y Pimentel-Cruces, F. (2020). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad pública: importancia y realización según los estudiantes. *Espacios*, 41(20), Art. 18. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p18.pdf>
- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Pérez-Postigo, G., Delgado-Sarmiento, Y. y Mango-Quispe, P. (2020). Sistemas formativos y organizativos de los estudios generales en universidades peruanas: aproximaciones a sus sentidos. *RISTI Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información* (en prensa).
- Turpo-Gebera, O. y Pérez-Zea, A. (2020). Sistemas basados en la cultura organizacional de los docentes de carrera y de estudios generales de una universidad peruana. *RISTI Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información* (en prensa).
- Zenteno, M. (2009). La actitud del docente frente al cambio. Retos a los que se enfrenta. Ponencia en el XXII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas.